



انگاره حداکثری زیر نظام "ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان یا سنجش" در نظام تعلیم و تربیت و نقد "ارزشیابی توصیفی" با اتکای به آن

پدیدآورده (ها) : مهر محمدی، محمود

علوم تربیتی :: تعلیم و تربیت :: زمستان 1392 - شماره 116 (علمی-پژوهشی/ISC)
از 9 تا 30

آدرس ثابت : <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1062702>

دانلود شده توسط : فاطمه زمانی

تاریخ دانلود : 18/05/1395

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه قوانین و مقررات استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

www.noormags.ir

انگاره حداکثری زیر نظام " ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا سنجش " در نظام تعلیم و تربیت و نقد " ارزشیابی توصیفی " با انگای به آن

دکتر محمود مهرمحمدی*

چکیده

زیر نظام سنجش آموزش یا ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان از مؤلفه‌های بسیار حساس در نظام آموزشی است. حساسیت و اهمیت آن از منظرهای گوناگون قابل بحث و بررسی است. در این مقاله از منظری ویژه و متفاوت به موضوع زیرنظام سنجش پرداخته شده است. نگارنده از این مدعا دفاع می‌کند که این مؤلفه باید بازتاب دهنده همه بایدها و نبایدهای مورد تایید و تاکید یک نظام آموزشی باشد. در غیر این صورت نباید به عملیاتی شدن آن بایدها و نبایدها دل بست. به دیگر سخن، شرط لازم و کافی برای تحقق بخشیدن به آرمانهای مورد توجه هر نظام آموزشی آن است که نظام سنجش حامل آنها باشد. البته شرط کافی آن است که سایر مؤلفه‌ها مانند آموزش و برنامه درسی نیز به همین موازین پایبند باشند. لیکن عدم پایبندی نظام سنجش به آنها نقش وتوکننده خواهد داشت. نتیجه اینکه باید برای اصلاح نظام سنجش از این منظر خاص، یعنی بازنمایی تمام و کمال ارزشها و هنجارهای مورد پذیرش نظام آموزشی، اولویت قائل شد، زیرا با اصلاح این مؤلفه می‌توان امیدوار بود که سنجش نقش لوکوموتیو اصلاحات را ایفا کند و به تبع آن، سایر مؤلفه‌ها هم دستخوش اصلاح شوند. در این مقاله طرح ارزشیابی توصیفی امکان پیاده سازی ایده انتزاعی سنجش به مثابه ایدئولوژی عملیاتی نظام آموزشی را روی یک مورد واقعی فراهم ساخته است. نگارنده با تحلیل اسناد مربوط به این طرح و با بهره‌گیری از منظری که اشاره شد، مبادرت به شناسایی ارزشهای فعال و ارزشهای خاموش کرده است. ارزشهای خاموش ارزشهایی هستند که ردپایی از آنها در طرح سنجش به چشم نمی‌خورد و طرح سنجش توصیفی از این جهت نیازمند بازبینی است. در بخش پایانی نوشتار حاضر ایده انحلال سنجش در فرایند آموزش به مثابه یکی از لوازم واقعی تحقق بخشیدن به اندیشه محوری مقاله مطرح و مورد بررسی قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: سنجش آموخته‌ها، ارزشیابی توصیفی، ایدئولوژی عملیاتی، تز انحلال

تاریخ پذیرش: ۹۱/۳/۲۲

تاریخ دریافت: ۹۰/۶/۱۶

mehrmohammadi_tm@hotmai.com

* استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

شایان ذکر است که نویسنده از منظر یک متخصص برنامه درسی و با علایق بیش و کم کلان و فلسفی به موضوعی در حوزه سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان پرداخته است. به سبب عدم اشراف به مباحث تخصصی حوزه سنجش، بحث در این زمینه در این نوشتار صیغه متفاوتی یافته که امید است سبب ناخشنودی صاحب‌نظران سنجش نشود، بلکه بتواند به سهم خود به غنای بحث‌های این حوزه بیفزاید. البته طرح دیدگاه‌های انتقادی و تذکر کاستیها و مواضع اتخاذ شده در این نوشتار امر دیگری است که بی‌شک به پردازش بحث سنجش از این منظر متفاوت یاری رسانده و بر غنای آن خواهد افزود. این رخداد مشروط بر آنکه نقد، به مبنا و منظر مفروض نگارنده وفادار بماند، بسیار ارزنده و آموزنده خواهد بود.

جان دیویی با مضمونی نزدیک به آنچه در پی می‌آید گفته است "یکی از بزرگ‌ترین مغلطه‌های تعلیم و تربیتی این است که گمان شود دانش‌آموزان هر آنچه را اراده شده و از پیش تدبیر شده است یاد می‌گیرند" (نقل از آیزنر، ۱۹۹۴: ۸۷). به نظر وی دانش‌آموزان از محیط و فرهنگ حاکم بر مدرسه و کلاس درس نیز فراوان می‌آموزند تا حدی که می‌توان باز هم با دیویی هم‌آوا شد و بر صحت این عبارت مهر تایید نهاد (...).

"دانش‌آموزان بسیار بیشتر و بسیار کمتر از آنچه رسماً به آنان آموزش داده می‌شود، می‌آموزند"^۱

یکی از عناصر بسیار مهم تشکیل دهنده این فرهنگ را می‌توان نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان دانست و این نوشتار بر آن است تا اهمیت بی‌بدیل این زیر نظام^۲ در مقایسه با سایر زیر نظام‌های آموزش و پرورش را زمانی که سخن از تحولات در عرصه عمل به میان می‌آید تبیین و تشریح نماید^۳. آنگاه، این نگاه به منزله یک رویکرد در ارزشیابی از زیر نظام سنجش، در نقد

1. "Students learn both more and less than they are taught."

۲. تعبیر زیر نظام یا نظام برای سنجش از آموخته‌های دانش‌آموزان قراردادی است و بسته به منظر می‌تواند منطقی باشد. زیرنظام در صورتی منطقی است که آموزش و پرورش را نظام بدانیم و سنجش را یکی از اجزای آن. گرچه می‌توان سنجش را به دلیل اینکه خود متشکل از مؤلفه‌های گوناگون است یک نظام دانست. مثلاً در مطالعات سند ملی آموزش و پرورش سخن از شش زیر نظام تربیت رسمی و عمومی به میان آمده است که عبارت اند از: برنامه درسی و آموزش، مدیریت و راهبری، پژوهش و ارزشیابی، فضا و تجهیزات، منابع مالی و منابع انسانی و تربیت معلم. در این تقسیم‌بندی سنجش حتی در حد یک زیر نظام نیز معرفی نشده است.

۳. این معنا نباید موافق سیاست نسبتاً رایج و غیر قابل قبول حاکمیت سنجش و ارزشیابی بر نظام آموزشی تلقی شود که به موجب آن سنجش و آن هم عمدتاً از نوع ملی (پرونی) و استاندارد شده بر کل نظام آموزشی سایه انداخته است و در نتیجه پاسخ به پرسش اساسی "آنچه ارزش آموختن دارد چیست؟" (پرسش اساسی برنامه درسی) به حاشیه رفته و دغدغه‌های سنجشی یا "آنچه قابل اندازه‌گیری کردن است چیست؟" به متن آورده می‌شود، نیست. دلالت این بحث درست عکس منویاتی است که این سیاست (و غالباً تحت تاثیر سهولت سیاستگذاری و علایق به اصطلاح پاسخگو کردن نظام آموزشی) در دستور کار قرار می‌دهد، زیرا همچنان که مشاهده خواهد شد، ایده مورد بحث بر تبعیت محض سنجش از اهداف نظام آموزشی (برنامه درسی) تأکید داشته و تلاش نگارنده نیز مصروف تأکید بر جایگاه خادمی سنجش و مخدومی برنامه درسی است.

طرح جدید ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان موسوم به ارزشیابی توصیفی مورد بهره‌گیری قرار خواهد گرفت. از این نگاه به زیر نظام سنجش به منزله مؤثرترین مؤلفه شکل دهنده به هنجارهای جاری و ساری در نظام آموزشی (بایدها و نبایدهای تربیتی ادراک شده توسط دانش‌آموزان)، نتایج حاصل می‌شود که این نتایج نیز در ادامه نوشتار مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

نگاهی به پیشینه و ویژگیهای طرح ارزشیابی توصیفی

موضوع ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان را شاید بتوان موضوعی نسبتاً مغفول در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ارزیابی کرد. تا جایی که در همایش ملی "مهندسی اصلاحات" که با هدف شناسایی مسایل و مشکلات نظام آموزشی و تعیین راههای برون شد از آن در سال ۱۳۸۴ برگزار شد، تنها یک مقاله به موضوع ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان اختصاص داشته است (حسنی، ۱۳۸۵). این شرایط را باید سبب نگرانی ارزیابی کرد و ریشه این نگرانی را نیز در جایگاه و اهمیت ویژه‌ای که زیر نظام سنجش داراست، جستجو نمود. این جایگاه خفیف به ویژه از نگاه "حداکثری" نگارنده این سطور که در ادامه به آن پرداخته شده است، به طریق اولی معرف یک غفلت و موقعیت مسئله دار در پرداختن به مسایل آموزش و پرورش است.

در چنین شرایطی طرح موضوع بازنگری در نظام سنجش و ارائه رویکردی اصلاحی با نام ارزشیابی کیفی / توصیفی را باید به فال نیک گرفت و از تلاش برای تقویت آن از هیچ کوششی نباید فروگذاری کرد. پیشینه طرح ارزشیابی توصیفی را شورای عالی آموزش و پرورش در جلسه شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۵/۲ ارائه کرده که طی آن به دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی ماموریت داده تا از جمله درباره تبدیل مقیاس کمی (۲۰-۰) به کیفی مطالعاتی انجام دهد و نتایج آن را به شورا ارائه کند. طرح تهیه شده را این دفتر در جلسه شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ به شورای عالی ارائه کرد و اجرای آزمایشی "مقیاس کیفی در دوره ابتدایی و ارتقای خود به خود دانش‌آموزان"^۱ در این جلسه به تصویب رسید. برای اجرای آزمایشی این طرح دستورالعمل اجرایی تدوین و در تاریخ ۱۳۸۲/۶/۱۲ به تصویب جلسه شماره ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی رسید. از طرح و دستورالعمل اجرایی آن می‌توان موارد زیر را به عنوان امهات مطرح ساخت (حسنی، ۱۳۸۵، ص ۹-۸):

- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند

تلاش بیشتر)

۱. بنا به اطلاع نگارنده اجرای بخش دوم یعنی ارتقای خود به خود دانش‌آموزان یا تصویب نشده یا عملاً کنار گذاشته شده است.

- تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی (گزارش پیشرفت تحصیلی)
- تغییر ابزارها و روشهای گردآوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز. برخی از آنها عبارت اند از: پوشه کار، چک لیست، ثبت مشاهده و آزمون عملکردی
- تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی
- تغییر در مرجع تصمیم گیرنده در ارتقای دانش‌آموزان که در این طرح به جای امتحانات پایانی (تراکمی)، معلم و شورای مدرسه مرجع تصمیم‌گیری هستند.

محل نزاع / چارچوب نظری

الف) کدام جایگاه برای زیر نظام سنجش در نظام آموزشی؟

ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به عنوان یکی از نیروهای مؤثر و پیش برنده اصلاحات در نظامهای آموزشی شناخته شده است. این معنا در متون و منابع فراوان به چشم می‌خورد. تصور آن نیز برای کسانی که از تجربه زیسته تعلیم و تربیتی به ویژه در سطح مدرسه برخوردارند، تصدیقش را به همراه دارد. تفسیر رایج، اما، از این گزاره چنین است که تغییر در اهداف آموزش نیاز به تغییر در شیوه‌های آموزش و به تبع شیوه‌های سنجش دارد. به دیگر سخن در این قرائت مؤلفه یا عنصری که تقدم رتبی یا منطقی پیدا می‌کند البته هدف و روش است که جریان تغییر با آنها آغاز شده و در ادامه صرفاً به مثابه وسیله و ابزار عنصر ارزشیابی از آموخته‌ها وارد صحنه می‌شود، و البته با تغییرات همسو با تغییر در اهداف، تا میزان تحقق یافتن اهداف نوظهور و تغییر یافته را آشکار سازد. از این قرائت ناظر به جایگاه سنجش، نویسندگان با عنوان نگاه مبتنی بر "تقدم یا تفوق تدریس و آموزش"^۱ نام می‌برد. اما از همین گزاره به ظاهر بدیهی، پیش پا افتاده و مورد اجماع صاحبان عقل سلیم، می‌توان تفسیری ارائه کرد که علاوه بر اینکه به آن عمق و ژرفا می‌بخشد، برای هدف ثانوی که این نوشتار تعقیب می‌نماید، یعنی ارزشیابی نظام ارزشیابی توصیفی^۲، نیز مبنا و ملاکی در اختیار می‌گذارد.

نویسنده از نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به منزله "نقطه عزیمت اصلاحات آموزشی"^۳ یا کانون اصلی اصلاحات نام می‌برد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). یعنی تغییر در انگاره یا

1. primacy of teaching/instruction

۲. توصیف صفت معرف معتبری برای این سازوکار ارزشیابی نیست. چرا که ارزشیابی با هر رویکرد که انجام شود ناگزیر دارای مؤلفه توصیف است. اینکه وصف انجام شده چه نوع قضاوتی را در پی دارد، کمی یا کیفی، معرف و تعیین کننده رویکرد است. لذا به باور نگارنده در انتخاب این صفت معرف باید تجدید نظر شود.

3. Assessment led or assessment driven reform

گزاره‌های کلان تجویزی نظام تعلیم و تربیت می‌تواند "مستقیماً" تغییر نظام سنجش را هدف قرار دهد و از تغییر و تحول در این عنصر، اصلاح سایر مؤلفه‌ها به ویژه برنامه درسی و آموزش سرمشق بگیرد. در این قرائت از گزاره یاد شده مؤلفه‌ای که تقدم منطقی یا رتبی پیدا می‌کند ارزشیابی یا به بیان دقیق‌تر همان سنجش است که می‌توان به آن تز "تقدم یا تفوق سنجش" نام گذارد. این تز یعنی اصلاح نظام سنجش قبل از اصلاح برنامه‌های درسی، تربیت معلم و ... ضرورت پیدا می‌کند و باید در سیاستگذاری برای اصلاح نظام آموزشی در اولویت قرار گیرد. بیان رادیکال‌تر این تز آن است که با ایجاد تغییرات لازم در زیر نظام سنجش در راستای اهداف^۲ و اصول تعلیم و تربیت در یک نظام آموزشی، حتی از اقدام مستقل و مجزا برای بازسازی و اصلاح سایر مؤلفه‌ها یا زیر نظامها بی‌نیاز می‌شویم! چرا که ارزشیابی را لوکوموتیو یا پیش‌ران حقیقی اصلاحات و تغییرات آموزشی قلمداد می‌نماید که به اقتضای ماهیت و ذات، به سایر اجزا و زیر نظامها سرایت می‌کند و آنها را به دنبال خود می‌کشد. این بیان را هم می‌توان در تزی با عنوان "کفایت سنجش"^۳ خلاصه کرد. این تز با آنچه برخی از صاحب‌نظران اثر "دگرگون‌کننده پس رو"^۴ نامیده‌اند، کاملاً هماهنگ و هم‌معناست (چنگ،^۵ ۱۹۹۸ و بیگز،^۶ ۱۹۹۵). این مفهوم از حوزه اقتصاد وام گرفته شده و ناظر به تأثیر مستقیم یک حوزه اصلی بر حوزه‌های پیرامونی است. کاربرد آن در حوزه سنجش بدین معناست که تغییر در مؤلفه سنجش در حکم حوزه اصلی و قانونی می‌تواند تمام مؤلفه‌های پیش از خود مانند شیوه‌های تدریس را مستقیماً تحت تأثیر قرار دهد و دگرگون سازد.^۷ این تأثیر به حدی است که از آن به عنوان یک "جابه‌جایی پارادایمی" در تعلیم و تربیت نیز نام برده شده است. (تونستال و گیپز،^۸ ۱۹۹۶، به نقل از هارگریوز^۹ و دیگران، ۲۰۰۱). این نقل قول مؤید این معناست که اصلاح سراسری مبتنی بر سنجش با آثار همه‌جانبه در واقع و خوشبختانه در دستور کار اصلاح‌گران نظام آموزشی نیز بوده است:

1. primacy of assessment

۲. ذکر این نکته ضروری است که در این نوشتار هرگاه سخن از اهداف به میان می‌آید، منظور اهداف وابسته به حوزه محتوایی خاصی یا content specific نیست. بلکه هدفهای کلان آزاد از حوزه‌های خاص محتوایی مد نظر است که معرف گرایشها و تعلقات ارزشی نظام آموزش و پرورش است (content free goals).

3. adequacy of assessment

4. backwash effect

5. Cheng

6. Biggs

7 What gets tested, gets taught

8 . Tunstall & Gipps

9 . Hargreaves

"اصلاح مبتنی بر سنجش یکی از رایج ترین و پرطرفدار ترین راهبردهایی بوده است که برای دستیابی به استانداردهای موفقیت برتر در تدریس و یادگیری، یادگیریهای ماندگارتر و اشکال معتبرتر پاسخگویی مورد توجه قرار داشته است" (همان، ص ۵۰).

توضیح اینکه هر انگاره مطلوب از تعلیم و تربیت یا هر تغییر در ابعاد ناظر به یادگیری دانش‌آموزان (اهداف یادگیری و برنامه‌های درسی که مهم‌ترین مرکب یا ظرف برای اهداف یادگیری هستند)، اگر ما به ازایی در نظام ارزشیابی داشته باشد یا اصطلاحاً در این زیر نظام "بازآفرینی" و "باز تولید" شده و در نتیجه قابل ردیابی باشد، می‌توان به تحقق یافتن آن امیدوار بود. در غیر این صورت عملیاتی شدن منویات و اصول تربیتی دور از دسترس خواهد بود و اتفاق محتمل‌تر آن است که این منویات و آرمانها در حد ایده و امر خواستنی اما دست نیافتنی (به درستی تدارک نشده) معطل و معلق باقی بمانند. این قضاوت ناشی از این فهم شهودی و تصور تصدیق شدنی است که کارکرد ارزشیابی "مغناطیس توجه بودن است"^۱ و به شکل قاطع و غیر قابل گریزی "ایدئولوژی عملیاتی شده"^۲ (آیزنر، ۱۹۹۴) یا ارزشهای جدی گرفته شده و جاری در هر نظام تعلیم و تربیت را تعیین می‌کند.^۳

این برداشت که دربردارنده تبیینی متفاوت از اهمیت و جایگاه نظام سنجش است، زاویه دیدی خاص برای ارزشیابی یا قضاوت درباره هر نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در اختیار سیاستگذاران قرار می‌دهد که به گمان نگارنده زاویه دیدی ارزشمند است و کمتر در حوزه مباحث سنجش به آن توجه شده است. مثلاً در تبیین دلایل اصلاح نظام ارزشیابی تحصیلی که در اسناد مربوط به طرح ارزشیابی توصیفی معاونت آموزش و نوآوری وزارت آموزش و پرورش آمده است، سه دلیل یا ضرورت ذکر شده که گرچه مهم هستند لیکن از محدوده نگاه سنتی و ابزاری به مقوله سنجش فراتر نرفته‌اند و در مجموع نمی‌توانند همسو با این نگاه ارزشیابی شوند. این دلایل عبارت‌اند از:

1. the magnet of attention

2. Operational ideology

۳. این مفهوم البته به شکل ضمنی در آثار آیزنر منعکس شده است. وی در مقدمه فصلی که اختصاص به معرفی مجموعه ایدئولوژیها یا دیدگاههای صریح برنامه درسی در کتاب ارزشمند تصورات تربیتی دارد، به این مفهوم اشاره و تصریح می‌نماید که در سایه رخدادها و فعل و انفعالات بیش و کم مشابه در سطح مدرسی که ممکن است در عالم نظر تابع ایدئولوژیهای تربیتی گوناگون باشند، کثرت ایدئولوژیهای صریح رنگ باخته و منظومه‌ای از ارزشهای واحد بر مدارس حکومت می‌کنند. نگارنده این "حکومت ارزشی" را بیش از هر رخداد دیگر و البته نه انحصاراً، معلول سنجش از عملکرد دانش‌آموزان می‌داند.

- یکی از مؤلفه‌های مهم نظام آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی تحصیلی است.
- ارزشیابی تحصیلی در طول زمان شکل تقریباً کلیشه‌ای و غیر پویا به خود گرفته است.
- در دوره‌های تحصیلی مختلف می‌بایست با توجه به ویژگیها، توانمندیها، علایق و انتظارات متفاوت دانش‌آموزان و بر اساس ابعاد گوناگون شخصیتی آنان برنامه ارزشیابی پویا باشد (دفتر آموزش و خلاقیت پیش‌دبستانی و ابتدایی، چارچوب کلی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی، ص ۱).

ب) ارزشیابی درجه مطلوبیت نظام سنجش

گرچه نظام‌های ارزشیابی را می‌توان از منظرهای متفاوت، اعم از عملی یا نظری، مورد ارزشیابی قرار داد اما از منظر مورد تأکید نگارنده در این نوشتار بحث درباره ضرورت بهسازی یا اصلاح نظام سنجش ریشه در تحقق یافتن یا عدم تحقق برخی اهداف و اصول نظام آموزش و پرورش در چارچوب رویه‌های سنجش جاری یا عدم هماهنگی میان رویه‌های کنونی با برخی از اهداف و اصول مورد تأکید نظام آموزشی دارد. به عبارت دقیق‌تر این زاویه دید منجر به طرح این پرسش می‌شود که: چه مجموعه‌ای از انگاره‌ها، ارزشها، اصول و اهداف نظام تربیتی قابل دفاع (مطلوب) در نظام سنجش از آموخته‌ها بازتاب دارد و لاجرم به شکل صریح، ضمنی یا پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و به عنوان لوکوموتیو سایر زیرنظامها، تلاشهای مجموعه کنشگران نظام تعلیم و تربیت را با خود همراستا و هماهنگ می‌کند. دست اندرکاران تدوین چارچوب یا سند برنامه درسی ملی هندوستان (۲۰۰۵) نیز این نکته را به نیکویی دریافته‌اند و چنین اظهار می‌دارند که:

"تا زمانی که امتحانات و آزمونها به سنجش توانایی به خاطر سپاری و یادآوری محتوای کتابهای درسی توسط دانش‌آموزان می‌پردازند، تمام تلاشهای ناظر به تغییر جهت برنامه درسی برای یادگیری بهتر به بن بست می‌رسد (ص ۷۴)".

پس هدف آن است که در مقام ارزشیابی از طرح ارزشیابی توصیفی از این زاویه به بحث پردازیم و پیش از آن دو موضوع را روشن کنیم:

۱. ارزشها یا اهداف یادگیری "فعال" در نظام آموزش و پرورش به استناد آنچه در طرح ارزشیابی توصیفی انعکاس یافته است کدام‌اند؟ یافته‌های این تحلیل مجموعه‌ای از اهداف و جهت‌گیریهای نظام تعلیم و تربیت را نشان خواهد داد که به دلیل همسویی با سامانه سنجش توصیفی یا بازتولید شدن در آن، مؤید این سازوکار ارزشیابی و معرف نقطه قوت آن هستند.

۲. ارزشها یا اهداف یادگیری "خاموش" و "معطل" در نظام آموزش و پرورش به استناد عدم انعکاس در طرح ارزشیابی توصیفی کدام اند؟ این مجموعه یادآور ضرورت اصلاح یا تکمیل این سازوکار ارزشیابی است. چرا که بر اساس مفروضات این نوشتار هر هدف یا ارزشی که با سامانه سنجش بازتولید نشده باشد یا سازوکار سنجش حامل آن نباشد، نقطه ضعف تلقی می‌شود.

پاسخ دادن به این پرسش مهم که آیا نظام ارزشیابی می‌تواند پوشش بیشتری به اهداف و ارزشهای تربیتی مورد تأکید نظام تعلیم و تربیت بدهد و در نتیجه از مطلوبیت بیشتری برخوردار باشد، البته بر پایه تعیین تکلیف برای دو پرسش پیشین و به عنوان نتیجه نهایی مرتب بر آن امکان پذیر خواهد بود. بنابر این می‌توان گفت این زاویه نگاه منظری نو برای تحلیل و ارزشیابی از هر سازوکار ارزشیابی، از جمله طرح یا سازوکار مورد بحث، در اختیار پژوهندگان و تصمیم‌گیران قرار خواهد داد. در این صورت می‌توان با رویکردی دیگر سخن از "شاخصهای ارزشیابی" یک نظام سنجش به میان آورد و با دقت و جامعیتی بیشتر، نسبت به آنچه در مدارک و اسناد طرح ارزشیابی توصیفی وجود دارد، ملاکهای مربوطه را شناسایی نمود. فهرست مجموعه گزاره‌های تجویزی معتبر شناخته شده در یک نظام آموزشی که علی‌الاصول به شکل مدون و مصوب وجود دارد یا می‌توان بر مبنای اجماع صاحب‌نظران و متخصصان به آنها دست یافت، در واقع همان شاخصهای ارزشیابی و قضاوت درباره یک نظام سنجش هستند که دستیابی به مبنای ملاکهای برخوردار از دقت و جامعیت را تحصیل حاصل یا امکان‌پذیر می‌سازند.

ج) گزیده اهداف، آرمانها، اصول و ارزشهای تعلیم و تربیتی که باید در نظام سنجش قابل

ردیابی باشند

به گمان نگارنده در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سند متقن و مصوبی که حاوی مجموعه باورهای ناظر به جریان تعلیم و تربیت باشد، وجود ندارد. البته این موضوع را در سطح جامعه و معمولاً در موضع نقد وضع موجود، رهبران و کارگزاران نظام از یک سو و خبرگان و صاحب‌نظران از سوی دیگر به کرات مورد توجه قرار داده و تذکرات و توصیه‌های خرد و کلان را به متولیان آموزش و پرورش کشور ارائه کرده‌اند. مثلاً حافظه-محوری یا به بیان دقیق‌تر تمرکز بر یادگیریهای سطحی و بی‌دوام، عدم توجه به خلاقیت و به کارگیری روشهای سنتی و غیر فعال در جریان آموزش را می‌توان جزء ترجیح بندهای این‌گونه انتقادات یا مطالبات از آموزش و پرورش دانست. اما همچنان که گفته شد، مجموعه مدون و مصوبی که بتوان به آن استناد نمود و

پاسخگویی نظام سنجش مورد بحث به این مجموعه را خواستار شد وجود ندارد. البته تلاشهایی در سالهای اخیر و در چارچوب طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش به عمل آمده که نسبت به شکل‌گیری یک چارچوب نظری مدون و قابل دفاع برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران امیدواری ایجاد کرده است (مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش، علیرضا صادقزاده و همکاران، ۱۳۸۹). این سند تا زمان انتشار این مقاله مراحل تدوین نهایی را پشت سر گذاشته و به چرخه تصویب وارد شده است. نگارنده، لاجرم، برای نشان دادن چگونگی ارتباط برقرار ساختن میان گزاره‌های تجویزی و ویژگیهای نظام سنجش، مجموعه‌ای را که بر اساس سابقه غور بیش از دو دهه‌ای خود در آموزش و پرورش ایران و جهان معتبر می‌شناسد و تصور می‌نماید که از پشتیبانی نسبی اصحاب دانش تعلیم و تربیت برخوردار است، مینا قرار داده و این فهرست را ذیلاً تقدیم می‌نماید. در این میان به دلیل ارتباط نزدیکی که نگارنده در مقام مجری با طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش داشته است و آشنایی با مضامین و محتوای مباحث نظری آن، بسیاری از گزاره‌های مطرح شده متأثر از این آشنایی است. لذا آنچه در پی می‌آید گزاره‌های موقت و مشروطی هستند که اگر در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران اصالت و اعتبار آنها مورد تایید قرار گیرد می‌توان از چگونگی بازتاب آنها در نظام سنجش یا "درجه حساسیت نظام سنجش نسبت به آنها" پرسش کرد و آنها را مبنای نقد و ارزیابی هر سازوکار سنجشی مانند طرح سنجش توصیفی قرار داد. به عبارت دیگر پرسش این خواهد بود که آیا از تحلیل سازوکار سنجش مورد بحث و ارزشیابی، پیامها یا انتظاراتی هماهنگ با این گزاره‌ها از سوی عاملان و کنشگران، خصوصاً مربیان و دانش‌آموزان، به صورت صریح یا ضمنی دریافت می‌شود یا خیر؟ هماهنگی به معنای "فعال" بودن بالفعل اهداف و ارزشها و ناهماهنگی معرف "خاموش" بودن بالقوه آنهاست.

۱. پرورش ابعاد مختلف وجودی انسان (از جمله عقلانی، عاطفی، اجتماعی، جسمانی) به یک میزان حائز اهمیت است و رشد تک بعدی، مثلاً دانستن، قابل دفاع نیست. مجموعه‌ای از خواستنها، توانستنها و دانستنها علی‌الاصول در کانون توجه هر نظام آموزشی باید قرار داشته باشد. جایگاه این ابعاد از اهداف یادگیری در این سازوکار ارزشیابی چیست و کدام نشانه‌ها را می‌توان در این طرح یافت که اهمیت داشتن سنجش همه ابعاد را نشان بدهد؟ آیا ارزیابی عملکردی که مورد تأکید طرح ارزشیابی توصیفی است چنین ظرفیتی را آشکار می‌سازد؟

۲. انسان باید در برابر عملکرد خود پاسخگو باشد و در جهت اصلاح مستمر عملکرد (موقعیت) خود و تکوین و تعالی هویت با توجه به نظام معیار (اسلامی) مسئولیت بپذیرد. انسان تربیت یافته، به عبارت دیگر، در قبال رشد و یادگیری خود مسئولیت دارد و این خود انگیزگی برای رشد و تعالی را باید از ظرفیتهای کلیدی انسان تربیت یافته دانست. نظام سنجش توصیفی تا چه میزان امکان تمرین و تقویت چنین باور و نگرشی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد و چگونه؟ نشانه‌هایی مانند تأکید بر پوشه کار و خودارزیابی می‌تواند در این جهت تفسیر شود، اما کفایت و قوت آن محل تامل دارد.

۳. در برخورداری از حیات سالم، رقابت درون - فردی یا "ملاک - محور" بر رقابت میان - فردی یا "دگر - محور" مرجح است (نه اینکه رقابت میان - فردی کاملاً بلاموضوع باشد). تأکید بر رقابت درون - فردی در عین توجه به رقابت میان - فردی را با اتکای به کدام نشانه‌ها می‌توان در طرح ارزشیابی توصیفی مستند ساخت؟ پوشه کار البته نشانه‌ای روشن برای وجه درون - فردی قلمداد می‌شود.

۴. انسان تربیت یافته (آرامی) انسان مقلد نیست، انسان مولد و دارای فکر و اندیشه است. در نظام ارزشیابی توصیفی چه نشانه‌هایی را می‌توان یافت که بر این ارزش تأکید بنماید؟ اندیشه ورزی یا دگر اندیشی، در حدی که نظام تعلیم و تربیت معقول و ضروری می‌پندارد، در کدام ابعاد زیر نظام سنجش به شکل ضمنی یا صریح انعکاس می‌یابد و تشویق می‌شود؟

۵. تربیت یافتگی و کمال دارای مدارج و مراتب گوناگون یا اصطلاحاً تشکیکی است. این واقعیت باید در نظام تعلیم و تربیت نیز انعکاس داشته باشد. آیا نظام سنجش توصیفی این اصل ارجمند را به رسمیت می‌شناسد؟ آیا از اعمال استاندارد موفقیت واحد به شکل معقول و منطقی، نه به شکل مطلق و افراطی که هیچ استاندارد موفقیتی را برنتابد، پرهیز می‌کند؟ چگونه؟

۶. توجه به استعدادهاى خاص و زمینه سازی برای پرورش آنها از رسالت‌های قطعی نظامهای آموزش و پرورش است. پرسش قابل طرح در این مورد آن است که طرح سنجش توصیفی تا چه اندازه ظرفیت و امکان پذیرش تفاوت در استعدادهای یادگیرندگان را در خود جای داده است؟ تنوع قائل شدن برای نحوه نشان دادن آنچه فراگرفته شده یا اصطلاحاً به رسمیت شناختن طیف تکالیف سنجشی برای ارزشیابی هدفهای واحد چگونه در سنجش توصیفی مورد عنایت قرار گرفته است؟

۷. در غالب صفحات حیات واقعی انسان پدیده‌ها و اشخاص به شکل کیفی و با رویکردی کل نگر مورد قضاوت قرار می‌گیرند. این قضاوتها غالباً به عدد و رقم قابل تقلیل نیستند. در طرح سنجش توصیفی تا چه اندازه بر این معنا تأکید می‌شود؟ دانش‌آموزان تا چه اندازه ارزش این گونه داوریها و رجحان آن نسبت به داوریهای کمی را درک و درونی می‌کنند؟ اینکه داوری نسبت به پدیده‌ها و دیگران باید به شیوه‌ای انجام شود که از غنای کافی برخوردار و برای مخاطب بصیرت آفرین باشد.

۸. فرد علاوه بر رشد خویشتن در قبال رشد و یادگیری دیگران نیز مسئول است. آیا طرح سنجش توصیفی در قبال این اصل مثلاً با تعبیه تکالیف ارزشیابی گروهی حساسیتی نشان داده است؟ سنجش همسالان در طرح دیده شده است که می‌تواند کارکردی مثبت در این جهت داشته باشد.

۹. انسان فرهیخته این معنا را به نیکویی در می‌یابد که مسائل واقعی زندگی ضرورتاً دارای یک پاسخ صحیح قطعی نیست. پرسشهای اساسی در حوزه‌های گوناگون به ویژه در حوزه‌های انسانی و اجتماعی دارای پاسخهای صحیح متعدّدند. در طرح سنجش توصیفی آیا نشانه‌های معتبر و با استحکام در جهت نیل دانش‌آموزان به این ظرفیت مهم وجود دارد؟ به نظر نمی‌رسد تأکید یا صراحتی همسو با این هدف والای تربیتی در طرح وجود داشته باشد.

۱۰. در انسانها استعداد بازگشت و بازآفرینی خویشتن به ودیعت گذاشته شده است. انسان تربیت یافته باید بیاموزد حسن بهره‌گیری از این استعداد را در جهت صیوررت و دستیابی به کمال نصب العین قرار دهد و آن را به فعلیت درآورد. آیا طرح سنجش توصیفی نسبت به این اصل والای تربیتی از جمله از طریق پیش بینی امکان جبران عملکرد و باز ارزیابی حساسیت لازم را نشان داده است؟

۱۱. ساخت معنا و فهم، نه انباشته ساختن اطلاعات و دانش، دارای اصالت است. انسانیت انسان تربیت یافته در گرو معناکاوای و معناسازی اوست (همسو با نظریه ساخت و سازگرایی). طرح سنجش توصیفی چه نشانه‌ای از این نوع نگاه به یادگیری در خود دارد؟

۱۲. طرح پرسش و برخورداری از ذهن پرسشگر و نقاد از ویژگیهای انسان فرهیخته و تربیت یافته است. این ویژگی در صورتی در سازوکار سنجش نمود خواهد یافت که طرح سنجش نه تنها نسبت به درکها و دریافتها حساسیت نشان دهد، بلکه به همان اندازه برای مجهولات و نادانسته‌ها

نیز ارزش قائل شود. به عبارت دیگر باید طرح سنجش علاوه بر مؤلفه ایجابی، مؤلفه سلبی نیز داشته باشد. طرح سنجش توصیفی چه نشانی از اهتمام به اصل دارد؟

۱۳. در حیات انسانی، فرایند کسب معرفت و نفس تلاشی که در این فرآیند مبذول می‌شود حائز اهمیت بیشتری است تا نتیجه و محصول تلاش. از نظر انسان تربیت یافته پیامد تلاش نباید آنقدر اهمیت داده شود و محوریت یابد که قدم گذاشتن در وادی فعالیت‌هایی را که کسب نتیجه در آن قطعی نیست بیهوده و بلا موضوع بینگارد. وجه تدریجی و فرایندی این سازوکار ارزشیابی می‌تواند حامل این ارزش برای دانش‌آموزان باشد. در بازخوردهای معلمان، به ویژه بازخورد نسبت به عملکردهای ناموفق این معنا باید در اولویت قرار گیرد. آیا در این سازوکار رگه‌ها و نشانه‌های دیگری همسو با این ارزش تربیتی می‌توان شناسایی کرد؟

۱۴. در زندگی جمعی همواره در معرض قضاوت و داوری دیگران قرار داریم که از آن گریزی نیست. باید این داورها را به منزله قاعده زندگی اجتماعی، خواه بپسندیم یا نپسندیم، بپذیریم و از آنها برای خود فرصت بسازیم. آیا طرح سنجش توصیفی نسبت به این اصل نیز حساس است؟ مثلاً آیا داوری و قضاوت دانش‌آموزان درباره یکدیگر در آن تعبیه شده است تا زمینه انجام قضاوت صحیح در مقام داور و قاضی و تعامل صحیح با قاضی در مقام ارزیابی شونده برای دانش‌آموزان فراهم شود؟

۱۵. تجربه یادگیری باید در بستری رضایتبخش، لذت بخش و به دور از اضطراب و التهاب به دست آید تا روحیه یادگیری مداوم و مادام‌العمر در فرد شکل بگیرد. طرح سنجش توصیفی در مقایسه با سنجش توصیفی به نظر می‌رسد به شکل مؤثرتری به این اصل تربیتی جامه عمل می‌پوشاند. گرچه برخی بر این باورند که شکل تدریجی ارزشیابی به پراکنده کردن و تکثیر دفعات ارزشیابی و در نتیجه اضطراب‌آفرینی بیشتر می‌انجامد. این اظهارنظر بیشتر مولود کیفیت اجرای طرح سنجش جدید است تا نفس تدریجی شدن ارزشیابی. به باور نگارنده اگر هیچ مزیت دیگری بر این رویکرد مترتب نمی‌بود، این مزیت برای جاری و ساری ساختن آن در نظام آموزشی کفایت می‌نمود.

۱۶. توانایی هر انسان را در طول زمان بهتر می‌توان شناخت و فهم کرد. انسان نیاز به آزادی عمل دارد و نمی‌تواند به شکل مهندسی شده و در یک زمان و مکان خاص تمام تواناییها و

دانستنیها و تمایلات و علائق خود را به منصف ظهور رساند (همسو با ایده دانش ضمنی^۱ مایکل پولانی). باید گفت طرح سنجش توصیفی به دلیل ماهیت تدریجی آن علی القاعده در حد کفایت از این اصل تبعیت می‌کند و با آن هماهنگ است.

۱۷. شکست در زندگی انسانها اجتناب ناپذیر است. انسان تربیت یافته باید قادر باشد از شکست پلی برای موفقیت بسازد. تجربه شکست، بنابراین، لازم است به گونه ای در نظام آموزشی تعبیه شود که سبب خدشه دار شدن بهداشت روانی یا درماندگی دانش‌آموزان نشود و شوق تلاش و حرکت را از آنان باز نستاند. طرح سنجش توصیفی چگونه برای تمرین رویارویی مؤثر با شکست فرصت سازی می‌نماید؟ آیا در فهم و اجرای این طرح، به عکس، گرایش به سمت حذف آثار شکست از ساحت نظام آموزشی نیست؟ در این صورت آیا طرح از منظر حمل این اصل تربیتی با ضعف مواجه نیست؟

حال که ملاکهای ارزشیابی طرح سنجش توصیفی یا هر طرح سنجش دیگر از منظری که نگارنده توصیه می‌کند ارائه شد، برای اینکه تفاوتها و تشابهها در منظر و نوع نگاه به مقوله ارزشیابی از طرحهای سنجش برای خوانندگان آشکار شود، ملاکهای ارزشیابی از طرح را که در اسناد رسمی مطرح شده است ارائه می‌نماید:

۱. تحقق آزمونهای پیش بینی شده
۲. منابع تولید شده
۳. بازدیدهای به عمل آمده
۴. گردهماییهای اجرا شده
۵. نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه
۶. نگرش اولیا نسبت به مدرسه و تحصیل
۷. کیفیت یادگیری دانش‌آموزان
۸. کاهش اضطراب امتحان
۹. افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان
۱۰. کاهش تکرار پایه
۱۱. افزایش مهارتهای حرفه ای معلمان در زمینه سنجش و اندازه گیری
۱۲. بهبود فرایند یاددهی - یادگیری (طرح ارزشیابی از طرح ارزشیابی توصیفی همان، ص ۱۶)

1. Tacit knowing

فاصله میان ملاکهای مطرح شده در طرح و آنچه مورد تأکید این نوشتار است عیان است و بدون نیاز به شرح و بسط تازگی نگاه نگارنده را آشکار می‌سازد.

جمع بندی

الف) برآورد اولیه از ارزشها و گزاره‌های "خاموش"

نگارنده در مقام جمع‌بندی بر این معنا صحه می‌گذارد که شاید نتوان برای همه ارزشها و گزاره‌های هنجاری در زیر نظام سنجش ما به ازایی در نظر گرفت یا به دشواری بتوان میان برخی گزاره‌ها و سازوکار ارزشیابی پیوندی برقرار ساخت، اما همان بهتر که این قاعده و مطالبه را از کلیت ساقط نسازد و با تأکید بر آن متولیان نظام سنجش خود را با یک تقاضای جدی و چالش‌خیز مواجه ببینند. این رویارویی سبب می‌شود که احساس مسئولیت با به خدمت گرفتن ظرفیت خلاق همراه شود و در نتیجه هماهنگی و تناظر تا سرحد ممکن به‌وجود آید. به عبارت دیگر سست نمودن پایه‌های انتظار ردیابی هر آنچه در تربیت خواستنی است در نظام سنجش، ممکن است سبب سهل‌انگاری شود و در نتیجه این خواست معقول و منطقی به کلی فراموش شود.

همچنین شاید نتوان نسبت به فعال یا خاموش بودن برخی گزاره‌های هنجاری یا ارزشها به صراحت و قطعیت اظهار نظر نمود. اما دستکم با ایجاد تردید نسبت به انعکاس آن در سازوکار سنجش، توجه دست‌اندرکاران را می‌توان به موضوع جلب کرد و حساسیتها را در ایشان برانگیخت. این محورها را می‌توان به منزله سوژه‌های مناسب پژوهشی در این حوزه مورد بهره‌برداری قرار داد و با اتکا به یافته‌های پژوهشی نظرهای قاطعانه‌تری اظهار کرد. اهم ارزشهای خاموش را در طرح ارزشیابی توصیفی در حد فرضیه‌های قابل مطالعه به شرح زیر می‌دانم:

- احساس مسئولیت درباره دیگران که باید در ارزشیابی گروهی تجلی پیدا کند.
- پرسشگری در حکم یک شاخصه فرهیختگی که باید در ارزشیابی سلبی تجلی پیدا کند.
- انسان باید در برابر عملکرد خود پاسخگو باشد و در جهت اصلاح مستمر عملکرد (موقعیت) خود با اتکای به نظام معیار (الهی) مسئولیت بپذیرد (در خود ارزیابی یا تأمین مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی تجلی پیدا می‌کند).

• درونی کردن این معنا که مسائل الزاماً دارای یک پاسخ صحیح، در برابر طیفی از پاسخهای غلط نیستند. بلکه پاسخهای صحیح متعدد متصور است که باید در استقبال از خلاقیت و دگراندیشی دانش‌آموزان و تصریح نسبت به آن در مقام سنجش به ویژه از سوی معلم تجلی یابد.

• آمادگی برای رقابت سازنده با دیگران برای انسان تربیت یافته ضروری است. ارزشیابی نباید در نوع ملاک - محور خلاصه شود.

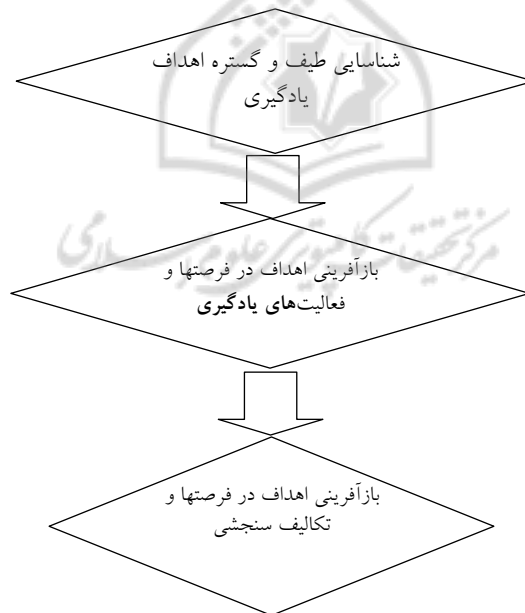
ب) تز انحلال^۱

آیا از بحثهای مطرح شده نمی‌توان نتیجه‌گیری کرد که نظام سنجش به دلیل انتظارات بسیاری که از آن می‌رود و پاسخگو دانسته شدن آن به طیف وسیع آرمانها، اهداف و اصولی که در هر نظام آموزشی در کانون توجه است، لاجرم و ناگزیر بایستی در فرایند یاددهی - یادگیری که آکنده از فرصتهای واقعی و آمیخته با فعالیتهای متنوع دانش‌آموزان است منحل شود (به جای اینکه در صدد مشابه سازی این طیف فرصتها و موقعیتهای در قالب تکالیف ارزشیابی^۲ در عرصه و مقطع زمانی مستقلی به نام سنجش خواه سنجش پایانی یا سنجش تکوینی از نوع رسمی و کمی باشیم)؟ آیا این فرایند با چنین ویژگیهایی محمل معقول‌تر، موجه‌تر و مقرون به صلاح و صرفه بیشتر برای سنجش پاسخگو به طیف گزاره‌های هنجاری مورد توجه نظام آموزشی نیست؟ آیا اساساً مقوله مستقلی به نام سنجش (به مفهوم سنتی و رایج آن که همان ارزشیابی پایانی و تا حدودی هم ارزشیابی تکوینی از نوع رسمی و کمی یا همان کوییزها است) نباید در سایه این نوع نگاه از نظام آموزشی حذف شود و فرایند یاددهی - یادگیری حتی الامکان دارای کارکرد افزوده ارزشیابی نیز دانسته شود؟ آیا در این قضاوت به ظاهر پارادوکسیکال، یعنی همزمان به عرش بردن سنجش و حکم به انحلال آن دادن، حقیقتی نهفته نیست؟ به اعتقاد نگارنده چنین است و توضیح آن‌بدین قرار: اگر پیام اصلی ارزشیابی تدریجی و مستمر خروج ارزشیابی از وضعیت کاملاً منفک از فرایند یاددهی - یادگیری و اتکای آن به این فرآیند است، که به باور نگارنده چنین است، می‌توان گفت که این اتکا دارای درجات و مراتب است. انحلال ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری، یعنی اتکای مطلق (کامل) فرایند ارزشیابی به فرایند یاددهی - یادگیری یا وضعیت حداکثری و آرمانی در دستیابی به اهداف ارزشیابی تدریجی که حداکثر فرصتها و موقعیتهای را برای سنجش آموخته‌ها در اختیار معلم می‌گذارد. در این وضعیت "انطباق" این دو فرایند بر یکدیگر اتفاق می‌افتد نه اتکای نسبی سنجش به فرایند یاددهی - یادگیری. توضیح بیشتر اینکه خلق فرصتهای یادگیری^۳، به زعم برخی صاحب‌نظران برنامه درسی، از دشوارترین مراحل ساخت برنامه درسی است و اساساً در

1. Dissolving thesis
2. Assessment tasks
3. Learning opportunities

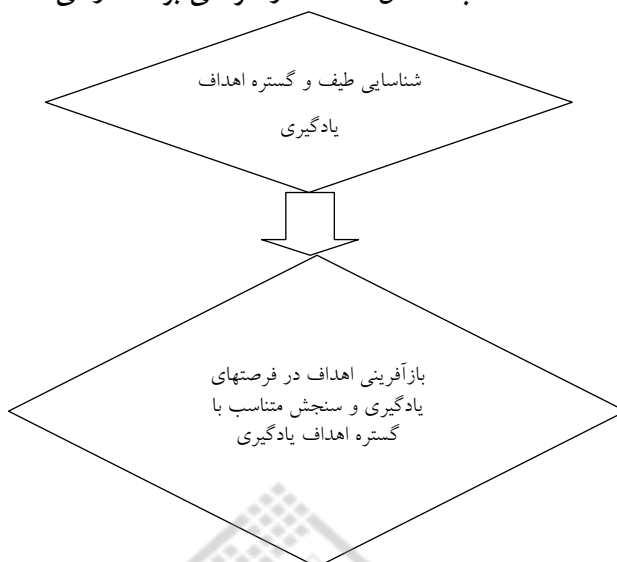
سایه مجموعه تصمیمات مربوط به این عنصر برنامه است که برنامه درسی جان می‌گیرد و دارای هویت می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴)؛ چرا که دقیقاً در این مرحله، مجموعه اهداف برنامه و آرمانهای نظام تعلیم و تربیت به کنش - واکنشهای عینی و مشخص دانش‌آموز و معلم و همچنین مواد و منابع "ترجمه" می‌شوند و تحقق آنها امکان عملی و واقعی پیدا می‌کند. این کار در عین حال نیازمند صرف انرژی، خلاقیت و هزینه‌های مادی بسیار است. تز انحلال از این پشتوانه عقلانی برخوردار است که خلق فرصتهای مناسب یادگیری با این درجه از حساسیت، صعوبت و دشواری نباید دو بار، یک نوبت برای یادگیری و نوبت دیگر برای سنجش یادگیری (تکالیف سنجشی)، به کارگزاران تعلیم و تربیت و برنامه‌سازان تحمیل شود. فرصتهای یادگیری پاسخگو نسبت به اهداف و آرمانها را باید قدر دانست و تا حد امکان از آنها برای مقاصد سنجشی نیز بهره گرفت^۱. این معنا یعنی "غایب شدن سنجش از شدت ظهور" در نمودارهای الف و ب بازنمایی شده‌اند:

الف: منطق غیرانحلالی (مرسوم) در طراحی برنامه درسی



۱. در اینجا سخن از نوعی اقتصاد در تصمیم‌گیریهای حوزه آموزش نیز هست. این نکته مورد تأکید امثال رالف تایلر (۱۹۴۹) نیز بوده است و مبنای عقلانی دارد. البته تایلر می‌گوید در خلق فرصتهای یادگیری باید هدفهای متعدد را نشانه گرفت. یعنی اقتصاد از وجه دیگری مورد نظر اوست.

ب : منطق انحلال در طراحی برنامه درسی



نتیجه اینکه اگر در آغاز صحبت از تز "تفوق و تقدم آموزش" کردیم و از آنجا به تز "تفوق و تقدم سنجش" و سپس به تز "کفایت سنجش" راه یافتیم و آن را تز اصلی این انگاره نظام سنجش معرفی کردیم، اکنون ضمن تأکید بر صحت و اعتبار دو تز اخیر، اضافه می‌کنیم که حد کفایت غایی در تحولات حوزه سنجش، منحل یا مستغرق شدن آن در فرایند یاددهی- یادگیری است، بنابراین می‌توان از تز تکمیلی "بستگی غایی فرایند اتحاد یافته آموزش و سنجش" نیز دفاع کرد. تز انحلال، به بیان دیگر ارزشیابی یا سنجش را به سنجش از جنس تشخیصی، آن هم از نوع سنجش تشخیصی غیر رسمی، مستمر و پویا (آیزنز، ۱۹۹۴) محدود می‌سازد.

«انگاره غالب و انگاره بدیل در زمینه جایگاه مؤلفه‌های آموزش و سنجش در بهبود کیفیت نظام آموزشی»

- انگاره غالب: تفوق تدریس
- انگاره بدیل: تفوق سنجش کفایت سنجش کفایت غایی فرایند اتحاد یافته آموزش و سنجش

نکته تکمیلی و حائز اهمیت دیگر درباره تز انحلال و عملیاتی ساختن آن، ضرورت همکاری میان معلمان متفاوتی است که یک دانش‌آموز با آنها سروکار دارد. تز انحلال در صورتی با موفقیت همراه خواهد شد که بتوان از داده‌های متراکم حاصل از موقعیتهای گوناگون استفاده کرد و به نوعی مثلثی سازی^۱ تکیه داشت. داده‌های معتبر به ویژه در حوزه مهم هدفهای یادگیری نگرشی (یا حوزه خواستنها) نیازمند داده‌های برآمده از موقعیتهای و امکانات بیشتر است که الزاماً در قالب یک درس گرد نمی آید بلکه نیازمند کار گروهی یا ترکیب داده‌های فراهم آمده از معلمان متفاوت است.

نکته پایانی درباره تز انحلال اینکه چنانچه بنا به ملاحظات منطقی برگزاری آزمون و سنجش پایانی در دروس مختلف گریز ناپذیر باشد، می‌توان در عین وفاداری به اصل بازآفرینی اهداف تربیتی در تکالیف سنجشی، آزمون پایانی یا آزمونهای مستقل از فرآیند یاددهی-یادگیری را نیز به خدمت گرفت. در اینجا می‌توان گفت اصل "میل به انحلال" است که باید جایگزین تز انحلال شود. نکات پیش گفته را می‌توان به این صورت جمع بندی کرد:

- اهداف یادگیری موضوعی (اختصاصی یک حوزه): فردی + ترکیب سنجش تدریجی
 و تلفیق شده با آموزش با سنجش مستقل (ستی) // اصل میل به انحلال
 ➤ اهداف یادگیری فراموضوعی (اهداف نیازمند توجه همه حوزه‌ها): جمعی و تراکمی + کاملاً فرایندی (تز انحلال)

ج) نقد "اصول و ملاحظات اساسی" طرح ارزشیابی توصیفی

این اصول مؤید برداشت تدوین کنندگان از تغییراتی است که باید در جریان سنجش وارد شود و معرف درک و دریافت آنان از اقتضای یافته‌های علمی مرتبط، نیازهای جدید در نظام آموزشی، تجارب سایر ملل و تجارب معلمان، مدیران و کارشناسان است (چارچوب کلی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی، معاونت آموزش و نوآوری، خرداد ۱۳۸۸، ص ۵). در سند مربوطه در این بخش بیست محور گنجانده شده است که برای نشان دادن میزان هماهنگی با مفروضات این مقاله موارد مهم تر و مرتبط تر یک به یک مورد اشاره قرار گرفته است و مختصراً درباره آن اظهار نظر خواهد شد. توضیح این نکته هم خالی از لطف نیست که در این بخش در واقع عکس آنچه در مقام

1. triangulation

قضاوت درباره طرح سنجش توصیفی پیش تر اتفاق افتاد، رخ می‌دهد. در آنجا در مقام تشخیص میزان هماهنگی مؤلفه‌های طرح با اصول و ارزشهای مطلوب بودیم و از این منظر به قضاوت نشستیم. در اینجا اصول و مفروضات طرح را مبنا قرار دادیم و با تحلیل آنها تناسب با نگاه حداکثری (سنجش حامل ارزشهای تربیتی) و استلزامات (به ویژه انحلال) آن را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

۱. فرایند سنجش و ارزشیابی با فرایند آموزش و یادگیری در هم تنیده و یکپارچه است. این اصل به تز انحلال نزدیک می‌شود. میزان نزدیکی بستگی به آن دارد که مقصود از در هم تنیدگی چه باشد؟ وحدت و یگانگی یا همسویی و هماهنگی؟ مهم تر این است که در ذهن معلم و مربی این دو از یکدیگر جدا و منفک تصور نشوند. در فراز دیگری در اسناد طرح سنجش که در بند ۱۱ آمده است، چنین استنباط می‌شود که سنجش کماکان یک رخداد مستقل است.

۲. آزمون و امتحان وسیله ای برای سنجش و ارزشیابی تحصیلی و نیز موقعیتی برای یادگیری است. لذا زمان خاصی جدا از جریان آموزش و یادگیری به آن اختصاص داده نمی‌شود. این اصل نیز گرچه به نظر می‌رسد با تز انحلال هماهنگ است اما با تأمل در عبارت آغازین باید در این قضاوت تجدید نظر کرد. از این اصل چنین بر می‌آید که هویت مستقل آزمون و امتحان به قوت خود باقی می‌ماند و فقط باید دید معلم و مربی را "تعدیل" نمود تا از این فرصت ویژه برای یاد دادن نیز بهره بگیرند. لذا "تصحیح" نگاه اتفاق نمی‌افتد.

۳. حیطه‌های مختلف یادگیری در ارزشیابی تحصیلی باید مورد توجه قرار گیرند. این اصل بسیار مهم و کلیدی است. جان سخن این نوشتار هم همین جاست. نقطه عزیمت اصلاح را باید در تمهید سامانه سنجش و به گونه ای که تناظر با کلیه اهداف و هنجارها در یک نظام تربیتی داشته باشد دانست. این اصل چنانچه با چنین تفسیری همراه شود نه تنها با انگاره مورد تأکید در این نوشتار هماهنگ خواهد شد، بلکه در صدر اصول خواهد نشست.

۴. اطلاعات لازم برای ارزشیابی از دانش‌آموزان با روشها و ابزارهای متفاوت متناسب با اهداف و حیطه‌های یادگیری گردآوری شود تا امکان شناخت دقیق و همه جانبه از دانش‌آموزان فراهم گردد.

۵. هر دانش‌آموز فقط با عملکرد گذشته خود با نگاه تشویقی و اهداف پیش بینی شده مقایسه شود و از مقایسه افراد با یکدیگر جداً پرهیز شود. آیا رقابت پذیری نباید از جمله شایستگیهای

مورد توجه یک نظام آموزشی و پرونده‌های نظام تعلیم و تربیت باشد؟ آیا باید رقابت را مطلقاً مذموم و مخل رشد دانست؟ بر مبنای این اصل، این ارزش در این سامانه سنجشی تبلور ندارد که معرف یک مسئله است.

۶. در ارائه بازخورد به دانش‌آموزان باید توجه کرد که تنها او مسئول عدم دستیابی به اهداف نیست. آیا چنین مضمونی نمی‌تواند زمینه ساز شکل‌گیری نوعی سازوکار دفاعی از نوع فرافکنی در دانش‌آموز باشد؟ همچنین چنین اصلی می‌تواند سبب تکوین نگاه همه جانبه و چند وجهی به پدیده‌ها و پرهیز از تحلیل ساده و تک متغیری آنها شود.

۷. بازخورد باید متناسب با عملکرد، همراه با ارائه رهنمود به دانش‌آموز، اولیا و مربیان باشد. اقدام مدلل و ضرورت تلاش برای توجیه مخاطب، می‌تواند در حکم یک هنجار در سایه عمل به این اصل به منزله یک ارزش در روابط اجتماعی نهادینه شود.

۸. بازخورد سنجش و ارزشیابی به صورت کیفی خواهد بود و از عدد در این بازخورد استفاده نخواهد شد. آیا بهره‌گیری از عدد از منظر هنجارها و ارزشهایی که باید این خرده نظام منتقل سازد کاملاً مردود است؟ انتقال این معنا که سنجش کمی از همه کیفیتهای مطلوب نادرست است، درست نیست. مقوله دانستن‌ها به ویژه مستعد اندازه‌گیری هستند.

۹. در گزارش نتایج ارزشیابی مرحله دوم، باید روند پیشرفت صعودی مورد توجه قرار گیرد. گرچه مقصود و معنای مورد نظر قدری مبهم است، اما به نظر می‌رسد دارای مضمون مشابه اصل شماره ۵ بوده است و مضمول همان نقد نیز می‌شود.

۱۰. ارزشیابی در طول فرایند یاددهی-یادگیری برای شناخت و تأکید بر توانمندیها، قوتها، تلاشها، پیشرفت و رفع ضعفهای احتمالی انجام می‌گیرد. مانند آن چه در اصل شماره ۱ آمده است. لذا همان نکته در این مورد نیز صادق است.

۱۱. فرایند سنجش و ارزشیابی باید یک فرصت و موقعیت یادگیری باشد و این نگاه باید در دانش‌آموزان، معلم و اولیا تقویت شود تا سنجیده شدن و مورد ارزیابی قرار گرفتن به یک موقعیت تنش‌زا، اضطراب‌آور و رعب‌انگیز تبدیل نشود. پس به خلاف اصول شماره ۱ و ۱۳، آموزش و سنجش یک واقعه و جریان پیوسته و یکپارچه نیستند! سنجش و ارزشیابی به شکل مستقل از فرایند آموزش وجود دارد و البته باید به آن به چشم یک فرصت یادگیری نگریست. این اصل از این معنا

غفلت می‌کند که زدودن اضطراب به شکل عملی و به مؤثرترین شکل در گرو ادغام سنجش در فرایند تدریس است و با نادیده گرفتن این نکته، اصل مورد تأکید در حد شعار باقی می‌ماند.

۱۲. سنجش و ارزشیابی باید به مهارت خود سنجی در دانش آموزان و معلمان منجر شود. به ظرفیت و قابلیت بسیار مهمی توجه شده است. قطعاً در صورت عملی شدن یکی از نقاط قوت طرح مورد بحث خواهد بود.



منابع

- حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۵). *ارزشیابی توصیفی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- صادقزاده، علیرضا و همکاران. (۱۳۸۹). *فلسفه تربیت رسمی و عمومی. مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش*. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- معاونت آموزش و نوآوری، دفتر آموزش و خلاقیت پیش دبستانی و ابتدایی. (۱۳۸۸). *چارچوب کلی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی*.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۲). *نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی*. همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: Implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4(2), 1-22.
- Cheng, L. (1998). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. In P. Stimpson and P. Morris (Eds.), *Curriculum and Assessment for Hong Kong: Two components one system* (pp. 325-351). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- National Curriculum Framework, NCF* (2005). NCERT, India.